

# **Quelles articulations entre lecture littéraire et Histoire à l'école primaire ? Perspective diachronique et étude de cas**

**Pascal Dupont**, ESPÉ de l'académie de Toulouse – université de Toulouse 2 – Le Mirail

---

Cet article cherche à éclairer les articulations entre littérature et Histoire lors de la lecture cursive de fictions historiques à l'école primaire, articulations qui placent l'enseignant polyvalent devant une double difficulté didactique : ne pas transformer la lecture d'un récit en simple « leçon d'histoire déguisée », sans pour autant négliger les obstacles à la compréhension liés à l'importance des savoirs historiques. Après avoir décrit diachroniquement la scolarisation de la littérature et de l'Histoire et évoqué les questions soulevées par la nature des récits historiques, notre observation s'est portée sur une étude de cas, la lecture de l'album *Otto, autobiographie d'un ours en peluche*, dans trois classes de CM2. À travers les choix opérés par les enseignants relativement à l'entrée dans l'album et la construction d'une séquence de littérature, il s'est agi de dégager leurs incidences quant à la pertinence des objectifs-obstacles sélectionnés (temporalité, personnage/narrateur, relations texte/image, etc.) et aux différents degrés d'articulation qu'ils permettent entre lecture littéraire et histoire.

This article seeks to clarify the articulations between literature and History at the cursory reading of historical fiction in elementary school, links which place the versatile teacher in front of a double didactic difficulty: not to turn reading of a story into simple « disguised history lesson » without neglecting the obstacles to understanding related to the importance of historical knowledge. After having described diachronically the schooling of literature and History and discussed the issues raised by the nature of historical stories, our observation was focused on a case study, the reading of the album *Otto, the autobiography of a teddy bear* in three classes CM2\*. Through choices operated by the teachers regarding the entry in the album and the construction of a sequence of literature, it came to identify their impact on the relevance of the objectives-obstacles selected (temporality, character / narrator, links text / image, etc.) and different degrees of articulation that allow between literary reading and History.

\*5th years of primary school

Mots clés : discipline scolaire, lecture littéraire, Histoire, fiction historique, compréhension, savoir.

Keywords: school discipline, literary reading, history, historical fiction, understanding, knowledge.

## Introduction

La polyvalence est une dimension fondamentale du métier des enseignants de l'école primaire, lieu d'une disciplinarisation progressive au cours des cycles. Dans ce cadre, les programmes encouragent la convergence entre différents domaines disciplinaires sous la forme d'itinéraires de travail interdisciplinaires ou transdisciplinaires qui font sens pour les élèves<sup>1</sup>. L'un des exemples fréquents dans les pratiques de classe de cette recherche de convergence est la rencontre avec des textes littéraires suscitée par l'étude de l'Histoire<sup>2</sup>, soit que l'on considère que la littérature a une puissance d'évocation propre à donner chair à des événements et à permettre aux élèves de vivre un contexte historique « de l'intérieur » (Crinon, Marin et Lallias, 2006), soit que l'on considère que l'on peut opérer, au moins partiellement, un traitement historique de la littérature en l'utilisant comme une source documentaire possible sans perdre de vue les aspects littéraires de l'œuvre lue. Ces approches mettent en tension deux types de lecture : une lecture proprement littéraire avec une lecture historique, susceptible de participer à la construction de savoirs dans cette discipline, et elle-même, le plus souvent, indispensable à la compréhension du récit.

Concernant le genre des fictions historiques, l'enseignant se trouve alors face à une double difficulté didactique : ne pas transformer la lecture d'un récit en simple « leçon d'histoire déguisée » (Solet, 2003 ; Peltier 2007) venant illustrer un point du programme,

---

<sup>1</sup> « La présentation des programmes par discipline à l'école élémentaire ne constitue pas un obstacle à l'organisation d'activités interdisciplinaires ou transversales. » Présentation des programmes d'enseignement de l'école primaire. *BO* hors-série n° 3 du 19 juin 2008.

<sup>2</sup> Pour la clarté de notre propos nous utiliserons une majuscule pour désigner l'Histoire en tant que discipline et une minuscule lorsqu'il s'agira de désigner le récit.

et ne pas négliger pour autant les obstacles à la compréhension liés à l'importance des savoirs historiques pour la lecture de ce genre « hybride [...] tout à la fois exact et imaginaire » (Krulic, 2007, p. 11). Ainsi, dans la mise en œuvre de séquence de lecture de ce genre littéraire, qu'est-ce qui s'enseigne et comment indiquer aux élèves quels sont les apprentissages visés ?

Nous nous proposons dans un premier temps d'adopter un point de vue diachronique pour mettre en perspective scolarisation de la littérature et de l'Histoire à l'école primaire et statut des récits historiques dont nous essaierons de cerner les contours.

Puis, dans un second temps, nous présenterons l'ouvrage support de notre étude de cas, *Otto, autobiographie d'un ours en peluche* (1999) et nous tenterons de préciser des obstacles possibles à sa compréhension en relation avec sa dimension historique.

Enfin, nous confronterons des préparations de séquences de cycle 3 portant sur sa lecture cursive. Nous observerons dans ces séquences, qui sont avant tout des séquences de littérature, quels sont les choix opérés par les enseignants pour construire leur dispositif de lecture et quelles en sont les incidences sur le degré d'articulation entre les disciplines de la littérature et de l'Histoire.

## **1. Littérature, Histoire et récits historiques**

### ***1.1. La disciplinarisation de la littérature et de l'Histoire à l'école***

La littérature et l'Histoire sont nommées dès les premiers textes fondamentaux de 1881 et 1882 (Jules Ferry)<sup>3</sup> qui fondent l'école primaire en France.

La littérature a tout d'abord un rôle essentiellement utilitaire. Elle est avant tout un modèle de langue, la langue classique de « Racine ou de Voltaire » qui sert de référence au maître et aux élèves tant dans le domaine de l'écrit que dans celui de l'oral<sup>4</sup>. Dans les prescriptions officielles, il est donc recommandé de ne choisir que « des morceaux d'une indiscutable valeur », qui obéissent à un mouvement (des mots, des propositions) qui soit « le mouvement même de la pensée et du sentiment ».<sup>5</sup> Sont ainsi identifiés de proche en proche, comme par transparence, pensée à littérature, littérature à écrit, écrit à oral. Elle est également un puissant vecteur d'éducation morale. En effet, aux valeurs littéraires et linguistiques des textes sont associées des vertus citoyennes, dont l'amour de la patrie<sup>6</sup>. Si la langue est le reflet de la pensée, le beau reflète le bien : « Il y a bien rarement une

---

<sup>3</sup> A. Chervel (1995, p. 97).

<sup>4</sup> « C'est dès le début du cours moyen, à neuf ans, que l'écolier doit lire avec expression. Dès ce moment, la leçon de lecture est une leçon de langue française ». Guillot A. (1972, p. 105-106).

<sup>5</sup> *Ibid.* p. 161.

<sup>6</sup> « Nos instituteurs [...] sentent bien que donner l'enseignement du français, ce n'est pas seulement travailler au maintien et à l'expansion d'une belle langue, et d'une belle littérature, c'est fortifier l'unité nationale ». *Ibid.* Chapitre « Instructions Officielles de 1923 », premier alinéa.

grande émotion de beauté sans qu'il y ait aussi perception d'une haute qualité morale ».<sup>7</sup>

Tandis que la littérature disparaîtra en tant que discipline scolaire pendant plus d'un siècle dans les textes officiels, la discipline Histoire est présente de façon continue tout au long de l'enseignement primaire et se constitue autour d'un programme détaillé de « l'histoire, particulièrement celle de la France, jusqu'à nos jours ». Son enseignement, évènementiel et narratif, est explicitement conjoint au civisme, à la morale et au patriotisme. Il est organisé en grandes périodes alignées chronologiquement dans lesquelles prennent place des faits, des dates, des personnages emblématiques, des anecdotes et fait une large place à la mémorisation. Se développent néanmoins au cours du XX<sup>e</sup> siècle des aspects méthodologiques liés spécifiquement à cette discipline comme l'usage de documents et l'instauration de liens entre Histoire nationale et Histoire locale dont des traces subsistent concrètement à proximité des élèves.

Suite aux grands bouleversements du système scolaire des années soixante, la littérature, non scolarisée, prendra une valeur récréative (Chartier, 2007), la motivation des élèves pouvant découler du « désir de se distraire » avec des récits d'aventures, des contes, des publications illustrées, des journaux d'enfants et même des bandes dessinées<sup>8</sup>. L'enseignement de l'Histoire, quant à lui, est intégré dans les disciplines d'éveil. Une nouvelle conception de la discipline se dessine, remettant en cause la vision traditionnelle d'une Histoire-récit déterministe et marquant l'avènement d'une Histoire-problème (Moniot, 1993), privilégiant une démarche d'enquête qui distingue historiographie et recherche à partir d'archives dans le sillage de l'école des Annales<sup>9</sup>. L'accent est mis sur l'éveil intellectuel des élèves. Il s'agit de favoriser une approche compréhensive de l'Histoire qui l'ancre dans le réel des faits économiques et sociaux et de doter les élèves d'outils nécessaires aux activités de recherche, de critique, d'exploitation de diverses sources d'informations.

Finalement, pratiquement jusqu'à la fin du vingtième siècle, la discipline littérature demeurera une ligne de démarcation entre école primaire et secondaire (Legros, 1998/2008) jusqu'à ce qu'elle soit légitimée par les instructions officielles de 2002 devenant explicitement un objet d'enseignement en soi. Les mêmes textes officiels, sans abandonner une démarche scientifique, remettent à l'honneur le récit en Histoire qui apparaît comme plus proche des élèves en même temps que le récit est réhabilité par les historiens eux-mêmes pour éviter un éclatement en miettes du réel (Stone, 1980 ; Dosse, 1987)<sup>10</sup>. Ils

---

<sup>7</sup> Letierrier (1972). Programmes, Instructions, répartitions mensuelles et hebdomadaires. Paris : Hachette, chapitre « 1923 », p. 31.

<sup>8</sup> MEN. (1978, p. 19).

<sup>9</sup> L'école des Annales, du nom de la revue fondée par L. Febvre et M. Bloch, est représentative d'un courant d'historiens qui remet en cause une vision positiviste de l'histoire et qui donne le primat à la question sur l'évènement.

<sup>10</sup> Stone constate chez beaucoup d'historiens un retour vers un mode d'écriture de l'Histoire qui « consiste à organiser la matière selon l'ordre continu de la chronologie. [...] L'histoire narrative [...] fait son affaire du particulier et du spécifique, plus volontiers que du collectif et du statistique. » p. 117.

indiquent, en outre, que les textes de fiction peuvent aider les maîtres à « raconter »<sup>11</sup> l'Histoire et fournissent des supports pour des ateliers de lecture historique.

Aussi la question de la frontière entre la littérature à l'école primaire et les disciplines scolaires, posée dès l'origine de la scolarité et conséquence d'une scolarisation tardive, demeure vive ; d'autant que, sur ce point, Dubois-Marcoin et Tauveron (2008) font remarquer que le choix des textes opérés par les enseignants dans leurs pratiques ordinaires prend encore, le plus souvent, en compte des critères « qui ne sont pas liés à des objectifs précis d'amélioration de la compétence de lecture littéraire ». De son côté, la « fabrique » de l'histoire scolaire (De Cock, 2009) oscillant entre la nécessité de faire connaître aux élèves les plus grands personnages et les faits principaux de l'Histoire à travers l'écriture d'un « roman national »<sup>12</sup> reposant sur des jalons biographiques et des événements emblématiques ; et le développement d'une posture critique pour comprendre et contextualiser les savoirs historiques, amène à s'interroger sur la façon dont elle doit ou peut être écrite.

Le genre de la fiction historique se trouve à l'intersection de ces problématiques qui concourent à entretenir une certaine ambivalence quant à son statut à l'école. Il est genre littéraire à part entière et peut donc prendre toute sa place dans le domaine de la littérature<sup>13</sup>, mais aussi récit comprenant des sources historiques et entretenant une parenté avec l'historiographie.

### **1.2. Le récit historique entre science et fiction**

À l'école, la distinction entre les textes littéraires comprenant une fonction historiographique seconde, les fictions historiques, et textes à fonction historiographique première ayant pour vocation de transmettre des savoirs historiques, est fréquemment floue. Des manuels dans la première moitié du vingtième siècle à destination des maîtres mêlent littérature et récits historiques dans une même liste de lecture, avec les objectifs que nous avons déjà évoqués comme la langue française ou la morale, sans se préoccuper d'indiquer quelle est exactement la visée de ces derniers.

« Les récits doivent être variés – Les contes de fée, les fables, les historiettes morales conviennent souvent aux plus jeunes élèves. Les maîtres trouveront dans l'histoire, pour les autres élèves, des sujets pleins d'intérêt peignant bien une époque ou un caractère, par exemple : le vase de Soissons, Charlemagne visitant les écoles, Le grand Ferré, Du Guesclin au tournoi de Rennes, etc. »<sup>14</sup>

D'autre part, les leçons d'Histoire prennent souvent la forme de récits événementiels et d'anecdotes cristallisées autour de figures symboliques. Daunay et Denizot (2007, p. 22-23) relèvent que la dimension fictionnelle ou non-fictionnelle de ces histoires est

---

<sup>11</sup> Le verbe raconter est mis entre guillemets dans les instructions officielles de 2002.

<sup>12</sup> Formule utilisée par l'historien Pierre Nora.

<sup>13</sup> La sélection 2013 d'œuvres pour le cycle 3 de l'école élémentaire en comporte de nombreux exemples.

<sup>14</sup> Charrier C., Ozouf R. (1918/1948, p. 266).

également rarement précisée. N'est pas non plus précisé quelle serait la spécificité des usages d'un récit en Histoire ou en français.

Bien qu'aujourd'hui une dimension plus méthodologique en relation avec un travail d'enquête ait été introduite en Histoire et que la littérature soit considérée comme un champ d'étude à part entière appelant des compétences de lecture particulières ; la place redonnée au récit dans la discipline Histoire quelle que soit sa visée, participe au brouillage de son statut. Dans les préconisations officielles la précaution est néanmoins prise de stipuler que l'enseignant doit veiller à faire « comprendre à l'élève la différence entre un texte littéraire et un document historique, une lecture littéraire et une lecture historique<sup>15</sup> » préconisation qui nécessite de cerner au mieux la nature des récits et le projet de lecture envisagé.

Comme l'écrit Paul Veyne (1971, p. 14 ; p. 124), l'un des premiers historiens à s'interroger sur l'écriture de l'Histoire et sa proximité avec l'écriture fictionnelle, « L'histoire est récit d'événements : tout le reste en découle. » [...] « Chacun sait qu'en ouvrant un livre d'histoire il [*le lecteur*] le comprend, comme il comprend un roman ou ce que font ses voisins. » Écrire l'Histoire c'est à la fois faire un récit d'événements vrais selon des découpages et des choix pour les mettre en intrigue et raconter des histoires en utilisant de multiples procédés littéraires (Prost, 1996), ce qui place d'emblée les récits historiques à visée historiographique en tension entre un versant scientifique et un versant fictionnel. De son côté la fiction historique s'enracine dans le terreau de l'Histoire s'appuyant sur des sources véridiques même si celles-ci ne sont pas exhibées, voire sont en partie dissimulées. La distinction entre ces deux types de récit réside essentiellement pour Marc Deleplace (2004) dans la portée argumentative des récits à visée historiographique qui permet de construire des savoirs historiques dans un cadre explicatif particulier (Le Marec, Doussot et Vézier, 2009).

Reste qu'au-delà de la nature même du texte, lorsque le support utilisé dans les deux disciplines est identique, un album ou un roman historique, le contrat de lecture est à clarifier pour les élèves. Celui-ci tient en grande part à la distance que les jeunes lecteurs entretiennent avec les textes qui peut aller de la lecture impliquée, dans laquelle le processus d'identification aux situations et aux personnages prime pour le lecteur jusqu'à une lecture décentrée dans laquelle le lecteur s'empare de l'aire de jeu que constitue l'œuvre : citations et allusions hypertextuelles, mise en écho du monde du texte et de ses références avec le monde réel dont l'Histoire ; en passant par une lecture faisant alterner implication et distanciation favorisant le tissage entre ressenti, effets de lectures et savoirs convoqués (Dupont, 2010).

Lire des fictions historiques en classe implique donc de prendre en compte la nature des textes et de déterminer précisément un projet de lecture. Cela suppose également que les articulations entre les disciplines littérature et Histoire soient pensées dans les préparations de séquence des enseignants, à savoir que la lecture littéraire d'histoires privées et

---

<sup>15</sup> MEN/CNDP (2003, p. 8).

singulières permette de découvrir l'Histoire collective et de la contextualiser, et que les savoirs historiques contribuent, de leur côté, à une meilleure compréhension du texte.

## **2. L'album *Otto, autobiographie d'un ours en peluche* et les obstacles possibles à sa compréhension**

### **2.1. Choix de l'album**

*Otto* est un album historique de Tomi Ungerer qui se déroule pendant la seconde guerre mondiale. L'auteur, qui a passé son enfance en Alsace, a été lui-même confronté à l'occupation nazie et à ses conséquences. Il en a fait le récit dans un ouvrage autobiographique, *À la guerre comme à la guerre* (2002) qui entre en résonnance avec l'album.

Quatre critères ont principalement présidé au choix de cet album : Tomi Ungerer est un classique de la littérature de jeunesse traduit en plus de trente langues, l'album fait partie de la liste des ouvrages littéraires pour le cycle 3 du ministère de l'Éducation nationale (2013)<sup>16</sup> et est très souvent lu dans les classes ; sa forme – un album – et son genre – une fiction autobiographique et historique – sont propices à la construction de compétences littéraires à l'interface d'une approche littéraire et d'une approche historique ; c'est aussi un livre sur la Shoah, au programme du cycle 3<sup>17</sup>, qui porte trace des expériences de la seconde guerre mondiale de l'auteur.

Dans un entretien donné à France Culture, celui-ci déclare, « Tous mes livres pour enfants sont des livres engagés, ils ont un sujet et un but précis [...] J'ai fait un livre sur la Shoah, carrément, qui s'appelle *Otto*. Alors là, on retrouve toutes mes expériences de la guerre mondiale [...]. Ces choses-là, il faut les partager pour que ça ne se répète pas » (Ungerer, 2012). Ce projet d'écriture de l'auteur situe bien l'album choisi dans le genre de la fiction historique, hybridation entre des événements passés réels et des expériences vécues (« l'enfance nazie »<sup>18</sup> de Tomi Ungerer) ou imaginaires qui appellent un travail de mémoire, et la création littéraire.

### **2.2. Le récit**

*Otto* est un ours en peluche. Exposé dans la vitrine d'un antiquaire, il prend conscience qu'il est vieux et décide de raconter sa vie. Celle-ci se déroule d'abord en Allemagne juste avant la seconde guerre mondiale. Son premier propriétaire est un petit garçon juif, David qui sera déporté avec ses parents. Avant son départ, il offre son ours à son meilleur ami Oskar. Pendant la guerre, Otto est séparé d'Oskar et se retrouve ballotté dans

---

16 Disponible sur Internet : <<http://eduscol.education.fr/cid58816/litterature.html>>.

17 « La violence du XX<sup>e</sup> siècle :

- Les deux conflits mondiaux

- L'extermination des Juifs et des Tziganes par les nazis : un crime contre l'humanité. » *Programmes de l'école élémentaire*, Scéren-CNDP, 2009, p. 78.

18 L'expression est de Tomi Ungerer (2012).

le chaos de la guerre avant de sauver involontairement un GI noir américain, Charlie, et devenir la mascotte de son régiment. Charlie ramène Otto chez lui, aux États-Unis et l'offre à sa petite fille Jasmine. Une nouvelle vie commence dans cette famille modeste. Mais victime de violences exercées par de sales gosses, Otto finit dans une poubelle à moitié aveugle, l'œil arraché. Ramassé par une vieille femme qui fait les poubelles ; il est cédé à un antiquaire qui le met en vente. Le hasard conduit Oskar, devenu un vieil homme, devant la vitrine de l'antiquaire. Il reconnaît Otto et l'achète avant de retrouver David. Les trois vieux amis reforment une nouvelle famille et vont vivre désormais ensemble paisiblement. Pour s'occuper, Otto commence alors à écrire le récit de sa vie...

### ***2.3. Les obstacles à la compréhension des œuvres de littérature de jeunesse***

Tauveron (2002, p. 18) définit la lecture littéraire comme une lecture qui fait « de la densité du texte son territoire de prédilection ». Elle dresse une typologie des problèmes posés aux élèves par la littérature de jeunesse pour faire la part de ce qui est imputable au lecteur, de ce qui trouve sa source dans le texte lui-même. Pour ce faire, elle suggère de distinguer les problèmes de compréhension, non programmés par les textes et qui sont causés par des difficultés d'ordre cognitif ou d'ordre culturel du lecteur (connaissances sur le monde, implicite ou indécidable à interpréter, portée symbolique du texte, etc.) des problèmes de compréhension délibérément programmés<sup>19</sup> par le texte qui empêchent, à escient, du moins cela peut faire partie du projet de l'auteur, une compréhension immédiate (système des personnages, point de vue, chronologie, liens de causalité, etc.). L'analyse a priori d'une œuvre littéraire devrait permettre ainsi de mettre en lumière des obstacles possibles à la compréhension des jeunes lecteurs. Ces obstacles ne sont pas à envisager didactiquement de façon exclusivement négative comme des structures ou des modes de pensée qui empêchent l'enseignement mais également comme des objectifs à atteindre, des résistances identifiées préalablement que la situation d'enseignement aide à dépasser pour construire de nouveaux savoirs. On parlera alors d'objectif-obstacle (Martinand, 1986 ; Astolfi, 2008) que nous envisageons ici en fonction de la nature même de l'album, une fiction historique.

### ***2.4. Quelques objectifs-obstacles à la lecture d'Otto***

Cette fausse autobiographie racontée par un ours en peluche présente quelques résistances propres à susciter des obstacles à la compréhension qui sont autant de pistes pour élaborer une séquence de lecture cursive. En voici quelques exemples non exhaustifs.

*Otto* appartient au genre des fictions historiques mêlant une histoire personnelle et singulière à des événements historiques passés attestés, en l'occurrence, la montée du nazisme à la fin des années trente en Allemagne, la déportation des Juifs, les bombardements des alliés puis leur victoire, la vie quotidienne dans les banlieues américaines. Ce contexte historique n'est cependant jamais explicité, tout comme le contexte spatial (une ville allemande, une banlieue américaine), la démarcation entre fiction et réalité demeu-

---

<sup>19</sup> Iser (1985) parle « d'incompréhensibilité programmée ».



rant vague. Pour être pleinement révélés, ils nécessitent des connaissances historiques qui donnent sens aux situations.

La chronologie historique est à repérer à travers les événements du récit qui eux-mêmes ne s'inscrivent pas dans une temporalité linéaire. L'album s'ouvre sur l'évocation de la vieillesse du personnage placé dans la vitrine d'un antiquaire, scène qui fait écho à la fin du récit (p. 30) où on le retrouve dans la même vitrine. Entre ces deux moments, le personnage revient rétrospectivement à l'époque de sa naissance, le corps du récit étant constitué d'un long flashback chronologique construit autour de faits historiques (raffe, conflit armé, victoire, etc.). L'action des trois dernières pages de l'album se situe après la première page tandis que la clôture de l'album reste en suspens renvoyant à nouveau au début du récit puisque le narrateur se met à écrire l'histoire que l'on vient de lire. Le récit met donc en jeu une double temporalité, de l'histoire et de l'Histoire, la chronologie historique apparaissant en contrepoint de l'évocation du parcours du narrateur.

Le personnage narrateur est un ours en peluche, objet transitionnel propre à l'enfance présentant un anthropomorphisme à géométrie variable. Otto est tout à la fois un sujet, sa naissance – une couturière lui coud les yeux et il voit – ne manquant pas d'évoquer celles d'autres personnages célèbres<sup>20</sup> de la littérature de jeunesse ; et un objet qui est ballotté au gré des soubresauts de l'Histoire. Ainsi, passant alternativement du statut de jouet à celui de témoin, il raconte sa vie à la première personne et commente subjectivement les événements<sup>21</sup>. Son point de vue sur l'Histoire est fragmentaire, rattaché uniquement à ses souvenirs marquants, agréables ou dramatiques, et est particularisé par un effacement des liens de causalités dû à sa compréhension et à sa vision du monde parcellaires. Pour autant, il n'en est pas moins un dépositaire de la mémoire collective, marqué comme le montre l'illustration de la couverture de l'album, par une blessure au cœur et une tache d'encre indélébile.

Le document d'accompagnement *Une culture littéraire à l'école* (Eduscol, 2008), précise bien que les œuvres sélectionnées de la liste du MEN « permettent aux enfants de s'interroger sur les valeurs qui organisent la vie et lui donnent une signification » (p. 5), et en cela participent à la formation de la personne et du citoyen. Du point de vue de la réception, la lecture d'*Otto*, personnage à la fois témoin et porte-parole de l'Histoire est propice pour engager des échanges quant à la portée symbolique des événements situés dans une période donnée et le devoir de mémoire. L'auteur reprend dans *Otto* des thèmes qui lui sont chers : le rejet de la guerre et de la violence, de l'intolérance raciale ou sociale. Il valorise l'amitié et la fidélité. Les deux amis d'enfance, David et Oskar, se retrouvent et renouent leur relation au seuil de la vieillesse, unis par un destin commun, la perte tragique de leurs parents durant la guerre, par-delà leurs différences. Le récit peut également amener à s'interroger sur les joies et les peines qui tissent une vie et la façon de transmettre son expérience et l'Histoire aux générations futures. Il reste cependant délibérément optimiste, le don de l'ours en peluche d'un enfant à l'autre, son passage de la

---

<sup>20</sup> La naissance de Pinocchio ou celle de l'épouvantail sans cervelle du *Magicien d'Oz*.

<sup>21</sup> Il trouve atrocement triste le jour de l'arrestation de David et de ses parents. *Otto*, p. 12.

vieille Europe aux États-Unis, son rôle de lien entre deux vieux messieurs, démontre que ce qui unit les hommes est plus fort que ce qui les sépare<sup>22</sup>. L'ensemble de ces enjeux de l'album demeure pour une grande part implicite et demande une mise en mots des élèves.

Les albums se caractérisent, en tant que forme littéraire, par une double narration texte/image organisée dans un système global et cohérent (Van der Linden, 2005). L'image y est spatialement prépondérante et entretient des relations complexes avec le texte, allant de la simple redondance à la complémentarité ou à la divergence voire à l'autonomisation des éléments visuels et verbaux. Les relations entre le texte et les illustrations sont donc incontournables à explorer avec les élèves pour la compréhension globale du récit et l'élection de signes se rapportant à une approche historique de l'album. Ainsi dans le texte, il y a fort peu d'indices qui indiquent qui est le « je » sinon qu'il est un objet (il est fabriqué, mis dans une boîte, offert en cadeau, etc.). Il faut attendre le milieu du récit (p. 22) pour qu'il soit désigné comme un ours en peluche. Les illustrations viennent renforcer l'alternance du statut d'objet ou de sujet d'Otto le montrant statique et figé ou bien animant ses traits d'expressions humaines, elles le représentent souvent comme spectateur de scènes historiques (la déportation des familles juives, le départ au front des soldats, l'attente dans une cave pendant les bombardements, l'horreur de la mort et d'une ville détruite, etc.)<sup>23</sup>. Elles mettent en exergue des symboles à identifier et à expliciter : l'étoile jaune, la croix rouge, la médaille militaire et le drapeau américain ainsi que les stigmates infligés à Otto par la guerre. Elles donnent à voir ce qui n'est pas dit dans le texte : des scènes de la vie quotidienne et de la guerre qui ne sont pas décrites, la couleur de peau du soldat américain et son milieu modeste, la joie des deux vieux amis de se retrouver réunis, autant d'images qui sont à recontextualiser dans une période donnée. D'où l'importance de faire repérer les indices donnés par le texte, les illustrations et leurs jeux afin de s'interroger sur le sens des situations présentées.

L'album *Otto* se présente ainsi tel un palimpseste dont la dimension historique transparaît en filigrane. On peut donc le considérer comme un ouvrage particulièrement adapté pour poser aux élèves des questions de littérature et des questions touchant à l'Histoire du vingtième siècle et aux valeurs humanistes.

### 3. Une étude de cas : lecture cursive d'*Otto* et articulation avec la discipline Histoire

Dans ces séquences, qui sont avant tout des séquences de littérature, nous nous intéresserons plus particulièrement à la façon dont la fiction sert de véhicule à l'Histoire, donne envie aux lecteurs de savoir sans qu'un cadre explicatif ait été préalablement posé

---

<sup>22</sup> « Mes livres sont des livres subversifs, néanmoins positifs ». Ungerer (1990). *33Spective*. Catalogue d'exposition du CAC d'Angoulême. Strasbourg : Anstett, préface non paginée.

<sup>23</sup> Dans *Otto*, le dessinateur a choisi d'entourer ses lavis d'encres de couleur par un léger trait de crayon, rendant les illustrations proches du dessin d'observation comme dans la série réalisée pour un texte de Zvi Kolitz sur le ghetto de Varsovie et les camps de concentration. (Willer, 2008).

(Kahn, 2002) : comment des objectifs-obstacles comme la notion de personnage, la temporalité, le rapport texte/image, etc. rendent possible d'atteindre des réalités historiques ? Et plus précisément comment des activités historiennes s'insèrent dans une séquence de littérature ?

Nous analyserons les choix opérés par les enseignants dans trois séquences mises en œuvre en CM2 relativement à :

- l'entrée dans l'album ;
- la construction de la séquence de littérature.

Puis nous comparerons les séquences pour dégager les incidences des choix effectués :

- Quels écrits et oraux de travail mis en œuvre favorisent l'émergence et la contextualisation de faits historiques ?
- Quel degré d'articulation entre lecture littéraire et Histoire permettent-ils ?

### ***3.1. Les séances inaugurales***

Les trois séquences (notées A, B, C) ont été mise en œuvre dans des classes de CM2 au cours de la cinquième période de travail de l'année scolaire sur une durée de 3 à 4 semaines en corrélation avec l'étude du programme d'Histoire (Le XX<sup>e</sup> siècle et notre époque). La présentation de l'ouvrage est un moment clé dans un dispositif de lecture cursive. L'entrée en lecture sollicite l'engagement des élèves et dévoile un horizon d'attente, pose de premiers obstacles à la compréhension du récit qui pourront venir soutenir le dispositif didactique. L'un des enjeux des séances inaugurales, de façon générale, est de faire pressentir aux élèves le genre du texte qu'ils abordent, en l'occurrence dans notre étude de cas, de rendre « visible » la dimension historique de la fiction. Les trois séquences considérées ici révèlent une grande diversité des choix opérés que nous synthétisons dans le tableau suivant :

	Entrée dans la lecture par :	Supports de travail choisis	Activités des élèves	Objectifs-obstacles
Séq. A	Les illustrations	1 <sup>ère</sup> de couverture  4 <sup>e</sup> de couverture de couverture.  Les deux premières illustrations (p. 5, 6)	Identification du personnage et hypothèses sur ce qui a pu lui arriver  Reconnaissance du personnage et personnification  Hypothèses sur ce qui a pu se passer entre ces deux moments	Contenu et thèmes de l'album  Personnage : anthropomorphisme de l'ours en peluche  Temporalité du récit : durée
Séq. B	Le texte	Lecture magistrale des pages 5 à 10	Hypothèses individuelles pour déterminer qui est « je »  Échanges entre les élèves.  Donner un titre possible à l'album	Personnage :  Narration à la première personne.  Système des personnages (Otto, Oskar, David).  Nature du personnage (animé ou non)
Séq. C	Le texte et les illustrations	1 <sup>ère</sup> et 4 <sup>e</sup> de couverture  3 pages (illustration et texte). p. 12 (La rafle) p. 20 (Soldat américain blessé)  p. 28 (Otto retrouvé dans une poubelle)  Lecture magistrale jusqu'à la page 23 (fin de l'épisode de la guerre).	Identification du personnage et âge  Relevé de toutes les informations de la page (une page par élève).  Présentation des informations et tentative de mise en relation  Écoute du texte	Temporalité du récit : chronologie événementielle  Double narration texte/image  Fiction historique  Contenu et thèmes de l'album

Dans la séquence A, les élèves sont invités à formuler des hypothèses à partir des il-

lustrations. Les première et quatrième de couverture les conduisent à identifier le personnage-héros, Otto. Bien qu'il ne soit pas représenté exactement de la même manière sur la quatrième de couverture, sa tache violette le rend reconnaissable. L'attention des élèves est également attirée par la personnification de l'ours en peluche qui porte lunettes, chemise, cravate et utilise une machine à écrire. L'observation des deux premières illustrations des pages 5 et 6 met bien en évidence l'écoulement du temps. Cependant les élèves peinent à imaginer ce qui a pu se passer entre ces deux moments. Ils sont gênés par l'ordre des illustrations, Otto étant présenté d'abord vieux, puis au moment de sa fabrication. Faute de contexte, le personnage étant majoritairement représenté en plan américain sur un fond neutre, et malgré la lecture du titre, leurs propositions restent très descriptives : *c'est un ours qui écrit son histoire. Il raconte comment il a été fabriqué*, ou bien renvoient à l'univers des contes puisque le personnage est un jouet. Le lien ne peut pas être fait avec le contenu, les thèmes et le genre de l'album.

Dans la séquence B, le parti pris inverse a été choisi. Les élèves ont accès au texte par la lecture magistrale de ses premières pages par l'enseignant sans que l'origine de ce texte leur soit précisé (l'album n'est pas montré). Après avoir écouté attentivement le texte, les élèves produisent un écrit de travail indiquant qui peut être le « je » qui prend en charge le récit et justifient leur suggestion. L'échange qui suit entre les élèves est l'occasion de collationner de nombreux indices : le personnage a été fabriqué et offert en cadeau à un garçon, David qui joue avec un garçon qui habite sur le même palier, Oskar. Les deux garçons l'ont baptisé Otto et lui ont appris à écrire, ce qui s'est soldé par une éclaboussure d'encre violette qui a taché à vie le personnage. Les élèves tombent d'accord sur le fait que le personnage est un jouet et que ce n'est pas une poupée puisqu'il a été offert à un garçon. Ils pensent à un bonhomme, ou à un produit dérivé de dessin animé. Ils s'interrogent sur la personnification du personnage : *c'est un jouet à qui on apprend à écrire comme à un enfant, qu'on déguise en fantôme*. Comme titre les élèves proposent majoritairement les noms des personnages. Les trois objectifs-obstacles de cette séance contribuent à aider les élèves à construire un horizon d'attente et à leur donner envie de savoir qui est ce personnage et ce qui va lui arriver mais sans que la dimension historique du récit ne soit encore perceptible.

La séquence C débute de la même manière que la séquence A pour identifier le personnage, sans que l'enseignant s'y attarde beaucoup. Le cœur de la séance est constitué par le travail sur les trois pages situées à des moments douloureux pour le personnage. Les élèves ont à rechercher des informations dans le texte et dans l'image puis à en faire part à l'ensemble de la classe. La page 12 présente l'arrestation de David, qui porte ostensiblement une étoile jaune, et de ses parents par un militaire et un membre de la gestapo. Le commentaire du narrateur sur la scène qui distingue « des hommes en manteau de cuir noir et d'autres en uniforme » souligne la tragédie en train de se nouer : « Ce fut un jour atrocement triste ». La page 20 montre une scène de guerre. Un soldat noir américain armé d'un fusil est touché par une balle, qui transperce en même temps Otto, et s'effondre. Une explosion en arrière-plan souligne la violence des combats. Le « nous » du texte lie le destin d'Otto à celui du soldat qui vient de le ramasser. Enfin l'illustration de la page 28 dépeint crument la déchéance d'Otto jeté dans une poubelle au milieu des

immondices. Une clocharde le ramasse. Le slogan en anglais affiché sur un mur qui vante un célèbre soda, et les immeubles, situent l'action aux États-Unis. Le texte range Otto au même rang que les « vieilles loques » et les « bouteilles vides », un vieil objet devenu inutile. Cette récolte d'indices historiques, souvent difficiles à interpréter pour les élèves, est un levier pour susciter des interrogations et rechercher, au-delà des premières impressions factuelles, des explications aux situations présentées. Ainsi, la mise en relation de ces différentes informations conduit à évoquer la temporalité du récit, des thèmes de l'album (un petit garçon juif, la guerre, la pauvreté) et à s'interroger sur le contexte historique. Cette précompréhension du contenu de l'album facilite l'écoute de la première partie du récit. En outre, le besoin d'avoir recours à des connaissances historiques pour mieux comprendre le déroulement des événements apparaît comme une évidence aux élèves.

Ces trois séances inaugurales remplissent de façon inégale leur fonction. L'approche parcellaire du récit de la séquence C à travers la relation texte/image et le partage d'informations débouche dès le début de la séquence sur la perception par les élèves du lien entre le récit et des événements historiques ce que n'autorisent pas les dispositifs des séquences A et B. Le dispositif B, quant à lui, met l'accent sur la narration à la première personne et la nature du personnage. La rétention calculée d'informations ouvre un horizon d'attente et suscite l'envie des élèves de commencer la lecture pour en savoir plus. Dans la séquence A, les obstacles à la compréhension ne sont pas transformés en objectifs. La simple présentation des illustrations et les problèmes posés par leur ordre qui n'est pas chronologique privent les élèves d'appuis précieux pour entrer en lecture. Enfin, ni la séquence A, ni la séquence B ne donnent lieu aux prémices d'une activité historienne qui pourrait dévoiler la nature du texte et caractériser le genre lu.

### 3.2. La construction de la séquence de littérature

Les séances inaugurales ont pour objectifs majeurs d'impliquer les élèves dans la lecture et de cerner de premiers enjeux de l'œuvre, dont les enjeux génériques. La construction des séquences de littérature s'organise quant à elle autour de quelques principes simples : le parcours de l'ouvrage en un temps raisonnable, un travail explicite de compréhension, une progression dans le récit assurée par les lectures, les échanges collectifs, les retours au texte motivés par un questionnement ; et les écrits et oraux de travail destinés à arpenter le texte, l'interpréter, le mettre en mémoire. Ce second tableau présente synthétiquement le déroulement des trois séquences :

	Nombre de séances	Découpage du texte	Écrits et oraux de travail	Articulation avec la discipline Histoire : activités historiennes
Séq. A	6	4 épisodes L'enfance, p. 5-10 La guerre, le GI	Prises de notes à partir des illustrations Élèves rapporteur de	Séance 2 : les objets du passé

		blessé, p. 11-21 La vie américaine, p. 22-29 Otto Retrouvé, p. 30-33	groupe Fiche outil : les propriétés d'Otto Débat	Séance 5 : réalisation d'une frise chronologique
Séq. B	8	4 épisodes L'enfance, p. 5-10 De la rafle au GI blessé, p. 11-22 De la célébrité à la déchéance, p. 23-28 Les retrouvailles, p. 29-33	Carnet de lecteur Travail lexical sur le mot autobiographie, sur les mots de la guerre Carte d'identité des personnages Écriture : <i>et si...</i> (causalités et conséquences des événements) Mise en réseau et débat	Séance 3 : mise en réseau : ouvrages de littérature de jeunesse et photographies Séance 4 : lexique de l'album, lexique pour parler de ses thèmes Séance 8 : mise en parallèle du temps du récit et du temps de l'Histoire
Séq. C	4	2 épisodes L'enfance et la guerre, p. 5-23 L'Amérique, p. 24-33	Prises de notes à partie des pages (Texte/illustration) 5 fiches de travail à compléter orientant la prise d'indices littéraires ou historiques Comparaison du texte de l'album et de l'autobiographie d'Ungerer Écriture : les ressemblances entre les deux textes	Séance 1 : pointage du besoin de connaissances historiques Séance 2 : atelier 5, rapprocher une chronologie de la seconde guerre mondiale des événements de l'album (partie 1) Séance 3 : autobiographie et autobiographie fictionnelle

Tout en restant dans le cadre imparti par les préconisations ministérielles<sup>24</sup> le nombre de séances qui composent les séquences va du simple (Séq. C) au double (Séq. B) ce qui s'explique en partie par les empan de découpage du texte en épisodes. Cependant la logique de découpage en unités dramatiques fluctue relativement peu d'une séquence à l'autre : le récit se divisant dans chacune en deux grandes périodes, avant et après la

<sup>24</sup> « Un module de de littérature ne devrait pas durer plus de quinze jours ». *Une culture littéraire à l'école*, MEN/DGESCO (2008, p. 2).

guerre, ces périodes se subdivisant dans les séquences A et B en deux sous-périodes qui correspondent à des changements de propriétaire de l'ours en peluche (de David à Oskar, d'Oskar à Charlie, de la fille de Charlie à l'antiquaire, puis de nouveau de l'antiquaire à David et Oskar). Ce second découpage conduit non seulement à inscrire dans une chronologie historique la première partie du récit (Séq. C) mais aussi à mettre en parallèle chronologie historique et chronologie du récit (Séq. A, Séq. B).

Les différents écrits et oraux de travail mis en œuvre dans les séquences permettent de focaliser l'attention des élèves sur des préoccupations littéraires ou historiennes. Ainsi, les écrits et oraux de travail de la séquence A sont tout d'abord principalement centrés sur la prise de notes à partir des illustrations pour y rechercher des indices de repérage dans le temps (les objets du passé, les vêtements et accessoires, la vie quotidienne, la guerre, etc.). Ces différents indices sont ordonnés en fonction de l'avancée dans le texte et des différents propriétaires de l'ours, l'ensemble des informations recueillies au cours des séances s'inscrivant au fur et à mesure dans une frise historique afin de construire une chronologie datée. Dans une dernière séance, un débat est organisé sur l'anthropomorphisme du personnage d'Otto : « objet ou sujet ? » pour revenir sur des aspects littéraires de la narration. Les écrits et oraux de travail de la séquence B ont de même des finalités multiples. Dès la seconde séance est proposé aux élèves de commencer à noter leurs hypothèses sur le narrateur, puis d'associer des énoncés à des personnages, de choisir des fragments d'autres textes sur la guerre, etc. ; dans leur carnet de lecteur, outil qu'ils ont l'habitude d'utiliser, pour qu'ils s'investissent dans leurs lectures et puissent faire part de leur ressenti. La mise en réseau avec d'autres ouvrages de littérature de jeunesse<sup>25</sup> contribue aussi à la construction des représentations des élèves sur la seconde guerre mondiale. Une seconde mise en réseau avec d'autres ouvrages de littérature de jeunesse et des photographies traitant de la seconde guerre mondiale et la constitution d'une liste de mots pour pouvoir évoquer ses thèmes<sup>26</sup> sont des tâches de décentration propres à convoquer des savoirs historiques. De la même manière, la rédaction de cartes d'identité des personnages d'Oskar et de David pour se représenter leur évolution, l'écriture de textes courts en « si »<sup>27</sup> afin d'établir des rapports de causalité ; concourent à favoriser la perception de l'entrelacement entre les destins individuels et l'Histoire. Enfin, dans la troisième séquence, ces mêmes écrits et oraux de travail ont surtout pour finalités le relevé et le partage d'informations dont certaines ont une valeur historique : repérage d'indices, datation ; d'autres une valeur littéraire : les thèmes de la manifestation de la violence, des personnages victimes, etc. ; ces différentes valeurs étant mises en lumière et confrontées à travers la distinction fiction/réalité<sup>28</sup>. Ces exemples témoignent tout à la fois de la volonté des enseignants de guider la compréhension des élèves en prenant en compte la dimension historique de l'album et la difficulté à maintenir un équilibre entre différents projets de

---

<sup>25</sup> *Rouge braise* de R. Causse, *Grand-père* de G. Rapaport, *Le petit garçon étoile* de R. Hausfater, *La chanson de Hannah* de J.-P. Nozière.

<sup>26</sup> Nazisme, déportation, Gestapo, Shoah, ghetto, etc.

<sup>27</sup> *Si David n'avait pas donné son ours à Oskar, Si Otto n'avait pas été séparé d'Oskar*, etc.

<sup>28</sup> Voir la comparaison entre *Otto* et *À la guerre comme à la guerre* de Tomi Ungerer en annexe 1.



lecture, l'alternance de moments de lecture historique et de moments de lecture littéraire.

### **3.3. Littérature et Histoire**

La discipline Histoire se voit donc naturellement convoquée par les enseignants pour la lecture cursive d'une fiction historique qui comprend des moments de lecture historique dans lesquels la fiction est envisagée en tant que source d'information documentaire. Ainsi, les trois séquences intègrent plusieurs séances dans lesquelles le récit est mis directement en relation avec la discipline Histoire et engagent les élèves dans sa prise en compte. Chacun des enseignants s'est emparé de l'objectif-obstacle de la double temporalité du récit, historique et narrative, pour construire sa séquence, faire connaître des événements représentatifs de la seconde guerre mondiale et poser des repères. De même, l'exploration systématique de la relation texte/image a été l'occasion d'échanges et de partage entre les élèves pour s'interroger sur la signification de scènes clés : l'arrestation de David, le départ pour le front du père d'Oskar, Charlie touché par une balle ennemie, la violence des ghettos urbains, etc., la sélection de ces dernières attirant l'attention conjointe des élèves sur les thèmes forts de l'album : l'amitié, la guerre, la violence. Le passage de l'évocation d'émotions et de ces premières représentations à la recherche de causalités d'une autre nature que celles des volontés et des sentiments des personnages pour construire les significations de ces scènes amène les élèves à faire un pas de côté, produit un décalage propice à percevoir deux modes d'appréhension des événements selon les champs disciplinaires de la littérature et de l'Histoire. En dernier lieu, les enseignants ont pu s'appuyer sur la notion de personnage narrateur et son point de vue « naïf » pour demander aux élèves de combler les lacunes du texte afin de mettre en cohérence les événements fragmentaires qui y prennent place et d'explicitier leurs causes et leurs enchaînements à travers le prisme de l'Histoire. Ces trois objectifs-obstacles se sont révélés des leviers efficaces pour mettre à jour des faits attestés et contextualiser le récit dans un cadre explicatif historique. Les objectifs-obstacles du genre énonciatif (récit en « je ») et du genre littéraire (la fiction historique) ainsi que de la portée symbolique de l'album ont été abordés de façon plus inégales dans les trois classes.

Cependant, il est possible de constater que ces relations entre littérature et Histoire correspondent à différents degrés d'articulation. Nous avons retenu trois niveaux de rapport dont plusieurs peuvent être réunis dans une même séquence.

#### **La juxtaposition disciplinaire**

L'un des écueils majeurs de la lecture des fictions historiques reste le fait que les élèves les lisent davantage pour recueillir des savoirs historiques que pour leurs dimensions littéraires intrinsèques. La prise d'informations dans les illustrations dans les séquences A et C orientée prioritairement sur le contexte historique étant une activité centrale, le récit lui-même, la façon dont il est raconté, ses enjeux sont susceptibles d'être considérés comme secondaires par les élèves. Les séances finales de ces deux séquences qui portent bien sur des dimensions littéraires, l'anthropomorphisme du personnage et la recherche d'analogies entre autobiographie et autobiographie fictionnelle ne s'inscrivent pas totalement dans la dynamique de la lecture cursive. Elles mettent en regard la démarcation entre réel et imaginaire plutôt sous la forme d'un constat (cf. annexe 1) sans en

apprécier les effets produits ni produire un cadre explicatif.

### **La porosité disciplinaire**

La porosité est à considérer comme une propriété consubstantielle des fictions historiques, liée à leur nature hybride, et activable au cours de leur lecture. Ainsi, l'émergence des faits historiques se caractérise dans les séquences par l'apparition d'instruments didactiques qui appartiennent en propre à la discipline histoire comme la frise chronologique<sup>29</sup> qui met en espace le déroulement temporel et le jalonne de dates, de faits, d'éléments de la vie quotidienne ou de figures symboliques (Séq. A, Séq. B), ou bien les photographies et les dessins à vocation d'archives, ou encore les souvenirs d'enfance de Tomi Ungerer observés en tant que documents historiques témoignant d'une époque (Séq. B, Séq. C). L'acquisition et l'usage du lexique spécialisé relatif à une période historique donnée (Séq. B), les manières de parler indispensables au travail de la discipline (Jaubert, 2007, p. 18) à la fois articulent et caractérisent chacune des disciplines. Ces instruments deviennent alors aussi légitimes dans le cahier d'Histoire que dans le cahier de littérature et aménagent une communication et un dialogue entre les disciplines.

### **L'interaction disciplinaire**

Les domaines de la littérature et de l'Histoire sont en interaction lorsqu'ils subissent une influence réciproque. La frise historique de la séquence B (annexe 2) met en parallèle temps de l'Histoire et temps du récit à travers des repères chronologiques, l'analyse des illustrations et des photographies ainsi que les changements de propriétaires d'Otto. La datation historique fournit d'abord des éléments de compréhension du texte, tandis que dans un second temps, la chronologie devient subjective et dépendante des choix du narrateur. Seuls les événements de la première partie du récit (l'enfance et la guerre) réfèrent à des moments précis de l'Histoire. La temporalité de la deuxième partie du récit est déployée en fonction de l'évolution des personnages (de l'enfance à la vieillesse) et de l'ellipse narrative de la page 28 « des années et des années passèrent ». Enfin, la dernière page de l'album renvoie rétrospectivement, par une boucle rétroactive, au début du récit. La séquence B se singularise également par l'utilisation d'un carnet du lecteur, l'acquisition d'un lexique spécialisé et l'écriture de textes courts qui ont été autant d'opportunités pour les élèves de s'approprier l'histoire et l'Histoire, les mettre en mots dans leur propre langage. Les faits historiques, mais aussi sociaux (pauvreté, violence) ou psychologiques (les épreuves et les bonheurs des personnages) ont été dans les moments d'échanges médiatisés par ces instruments des occasions pour les jeunes lecteurs de faire preuve d'empathie ou bien de mettre à distance le récit et l'Histoire, d'adopter différentes postures de lecture plus ou moins impliquées ou distancées.

### **Conclusion**

Lire une fiction historique n'est pas seulement l'occasion d'acquérir des connais-

---

<sup>29</sup> Voir un exemple de frise en annexe 2.

sances historiques mais comme l'indique Audigier (2000), apprendre nécessite également de pouvoir les considérer sous l'angle de l'explication et de la compréhension. Pour autant, il faut prendre garde à ne pas retomber dans le travers d'une littérature « utilitaire et éducative » à l'école primaire qui priverait le travail de parcours d'une œuvre de toute dimension littéraire. À ce titre, une réflexion didactique est à développer pour que la lecture de fictions historiques ne soit pas uniquement une occasion de plaisir dans l'enseignement de l'Histoire venant en complément de leçons disciplinaires ou bien un travail de compréhension dépendant uniquement de savoirs historiques.

Dans notre étude de cas, nous avons souligné combien, dans les objectifs-obstacles d'une fiction historique, s'entrelaçaient les problématiques littéraires et les aspects historiques. Il apparaît alors périlleux de faire l'économie d'une analyse à priori de l'œuvre et du repérage de ces objectifs-obstacles pour construire une séquence d'enseignement. Si la lecture littéraire et la lecture historique sont des modalités de lecture bien différentes et n'ont pas les mêmes visées, elles peuvent alterner dans la lecture d'une fiction historique à la condition que les tâches proposées aux élèves leur permettent effectivement d'adapter leur projet de lecture. Dans cette optique, l'entrée en lecture, est sans nul doute un moment crucial d'une séquence de littérature pour placer les élèves en situation problème et leur faire percevoir le genre du texte à lire et les implications qui en découlent.

En outre, la tension entre lecture littéraire et lecture historique, inhérente à toute fiction historique, doit être envisagée dans la construction de la séquence pour articuler les domaines de la littérature et de l'Histoire. L'insertion d'activités historiennes au cours de la lecture cursive doit avoir pour fonction d'aider les élèves à baliser le texte, à repérer des lieux signifiants, pour comprendre le récit et construire des savoirs historiques.

Des articulations entre les champs disciplinaires de la littérature et de l'Histoire peuvent alors s'effectuer à différents niveaux, plusieurs niveaux pouvant se combiner entre eux. La simple juxtaposition disciplinaire est le niveau qui présente les plus grands risques de faire glisser la séquence de littérature vers une lecture essentiellement historique ou bien de déconnecter les problématiques littéraires du terreau historique dans lequel elles s'enracinent. Il s'agira plutôt au cours de la lecture cursive d'activer la porosité de la fiction historique afin de créer des lieux possibles de circulation entre des questions littéraires et des questions touchant à l'Histoire et aux valeurs, ou bien encore d'inscrire la lecture dans un mouvement dialectique entre les deux domaines favorisant des interactions s'appuyant sur l'activité du jeune lecteur. Les approches comparatistes mettant en lumière les écarts entre le monde fictionnel et le monde de l'Histoire à travers les cadres explicatifs, les parlers disciplinaires, la confrontation de sources ou de temporalités et les divers ajustements de la distance de lecture sont sans nul doute de puissants facteurs de réussite de ces articulations.

Ces dernières sont le gage d'une lecture polyphonique propice tant au développement de compétences de lecture littéraire que d'une meilleure appropriation et compréhension de l'Histoire.

### Bibliographie

- ASTOLFI J.-P. (2008). *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux : ESF, p. 145-151.
- AUDIGIER F. (2000). « Histoire, géographie, éducation civique : trois disciplines aux prises avec la diversité narrative ». *Repères*, n° 21, p. 121-142.
- CHARRIER C., OZOUF R. (1918/1948). *Pédagogie vécue*. Paris : Nathan.
- CHARTIER A.-M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*. Paris : Retz, p. 187-215.
- CHERVEL A. (1995). « 28 mars 1882 – Loi sur l'enseignement primaire obligatoire ». *L'enseignement du français à l'école primaire. Tome II. 1880-1939*. Paris : INRP – Éd. Economica, p. 97.
- CRINON J., MARIN B. et LALLIAS J.-C. (2006). *Enseigner la littérature*. Paris : Nathan.
- DAUNAY B., DENIZOT N. (2007). « Le récit, objet disciplinaire en français ? ». *Pratiques*, n° 133-134, p. 13-32.
- DE COCK L. (dir.) (2009). *La fabrique scolaire de l'histoire. Illusions et désillusions du roman national*. Marseille : Agone, p. 1-17.
- DELEPLACE M. (2004). « Le récit en histoire ». Journée d'études sur le récit dans les disciplines, 22 septembre 2004, université Lille-3 Charles de Gaulle. Disponible sur internet : <<http://archive.org/details/LeRecitEnHistoireM.Deleplace>>.
- DOSSE F. (1987). *L'Histoire en miettes. Des « Annales » à la « nouvelle histoire »*. Paris : La Découverte.
- DUBOIS-MARCOIN D. et TAUVERON C. (2008). « Présentation ». *Repères*, n° 37, p. 5-25.
- DUPONT P. (2010). *Le débat interprétatif littéraire au cycle 3 de l'école primaire, émergence d'un genre scolaire disciplinaire*. Thèse de doctorat en Sciences du langage soutenue le 24 septembre 2010 sous la direction de Michel Grandaty, université Toulouse 2 – Le Mirail.
- GUILLOT A. (5<sup>e</sup> éd. 1972). *Horaires, programmes, examens, instructions officielles*. Chapitre « Instructions Officielles de 1923 ». Paris : Sudel, p. 105-106.
- ISER W. (1985). *L'acte de lecture, théorie de l'effet esthétique*. Liège : Mardaga.
- JAUBERT M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école : un exemple en sciences*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- KAHN M. (2002). « Écrire sur la Shoah. La Shoah dans la littérature française ». Paris : *Revue d'histoire de la Shoah*, n° 176, p. 207-213.
- KRULIC B. (2007). *Fascination du roman historique. Intrigues, héros et femmes fatales*. Paris : Autrement.
- LE MAREC Y., DOUSSOT S. et VÉZIER A. (2009). « Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire ». *Éducation et didactique*, vol. 3 – n° 3, p. 7-27.

- MONIOT H. (1993). *Didactique de l'Histoire*. Paris : Nathan.
- MARTINAND J.-L. (1986). *Connaitre et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- LEGROS G. (1998/2008). « Quelle place pour la didactique de la littérature ? ». In Chiss J.-L., David J. et Reuter Y. (dir.) *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck, p. 35-46.
- PELTIER M. (2007). *Lire des romans historiques au quotidien*. Dijon : Scerén-CRDP de Bourgogne.
- PROST A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : Éd. du Seuil.
- SOLET B. (2003). *Le roman historique. Invention ou vérité ?* Paris : Éditions du Sorbier.
- STONE L. (1980). « Retour au récit ou réflexions sur une nouvelle vieille Histoire ». *Le Débat*, n° 4, p. 116-142.
- TAUVERON C. (dir.) (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?* Paris : Hatier.
- UNGERER T. (2012). « L'enfance et les sortilèges de Tomi ». Émission « À voix nue » du 12 janvier 2012. France Culture. Martin Quenehen rencontre Tomi Ungerer. Disponible sur Internet : <<http://www.franceculture.fr/emission-a-voix-nue-tomi-ungerer-45-2012-01-12>>.
- VAN DER LINDEN S. (2005). « L'album en liberté ». In Nières-Chevrel I. (dir.). *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*. Paris : Gallimard jeunesse, p. 80-95.
- VEYNE P. (1971). *Comment on écrit l'histoire*. Paris : Éd. du Seuil.
- WILLER T. (2008). *Tomi Ungerer*. Paris : L'École des loisirs.

***Documents du ministère de l'Éducation nationale***

- (1978). *Contenus de formation à l'école élémentaire. Cycle élémentaire*. Paris : CNDP.
- (1992). *La maîtrise de la langue à l'école*. Paris : Savoir lire.
- (2002). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*. Paris : CNDP – XO Éditions.
- (2003). *Documents d'accompagnement des programmes. Histoire et Géographie, cycle 3*. Paris : CNDP.
- (2009). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les programmes officiels 2009-2010*. Paris : CNDP – XO Éditions.

***Ouvrages de littérature de jeunesse***

- UNGERER Tomi (1999). *Otto, autobiographie d'un ours en peluche*. Paris : L'École des loisirs.
- UNGERER Tomi (2002). *À la guerre comme à la guerre. Dessins et souvenirs d'enfance*. Paris : Médium.

**Annexe 1 : Comparaison entre *Otto* et *À la guerre comme à la guerre* de Tomi Ungerer**

Tomi Ungerer s'est inspiré de sa propre vie pour écrire *Otto*. Voici les éléments identiques aux deux livres :  
Dans les deux livres il y a un sous-titre.  
*Otto* a un pantalon rayé comme le propre ours de Tomi lorsqu'il était enfant.  
Tomi a un ami juif dont les parents sont morts à Auschwitz comme ceux de David.  
David et Oscar accrochent *Otto* à une ficelle pour faire peur à la voisine du dessous. Tomi, dans sa vraie vie, faisaient la même chose à sa grand-mère.

*« On s'amusait bien. J'étais utile aux garçons pour toutes sortes de bonnes blagues. Ils me déguisaient en fantôme, me suspendaient à une corde et me promenaient devant la fenêtre de Mme Schmidt, la vieille dame du dessous ».*  
(Extrait de *Otto*)

*« Ma grand-mère passait une partie de la journée assise à la fenêtre de la salle à manger. Une paisible habitude interrompue par l'apparition de mon teddy-bear suspendu au bout d'une ficelle et qui, dans un mouvement de pendule, se balançait devant son panorama ».*  
(Extrait de *À la guerre comme à la guerre*)

Nous avons aimé *Otto* car son histoire est basée sur des faits réels. Même si les personnages sont imaginaires, ils restent un peu réalistes.  
Nous l'avons aussi aimé, car c'était original de lire un livre raconté par un ours.

Annexe 2 : Frise chronologique Otto

